

Declaração de Bolonha e Ensino Superior: Implicações no processo de “orientar-se” dos jovens universitários e na atuação dos/as psicólogos/as no contexto da intervenção psicológica vocacional.

Paulino, A., Mouta, A., Moreira, L., & Nascimento, I. ²⁴

Resumo

Derivando de uma leitura política acerca do lugar do Ensino Superior na estrutura social, e consubstanciando parte de um projeto social mais amplo, o *Processo de Bolonha* tem vindo a trazer inúmeras novidades, exigências e efeitos aos quotidianos académicos, tanto calculados como imprevistos. Desde logo, a redefinição temporal dos ciclos de ensino antecipa o confronto do estudante com as fronteiras entre o aprender e o trabalhar. Por outro lado, a virtual plasticidade dos *curricula* desloca a responsabilidade da significação do conhecimento dos *magistri* para os *alumni* – dos quais se espera um comportamento autónomo, no quadro institucional, que concorra para a construção de trajetórias formativas ancoradas em si mesmos e, por conseguinte, articuladas com os seus projetos de vida. Reconfigurado (ou a reconfigurar-se) nestes moldes, o ensino superior institui-se como território (renovado) para a Psicologia Vocacional, porquanto espoleta nos *estudantes* a premência do processo de “orientar-se”, definindo-os como protagonistas em cenários abertos onde proliferam guiões, que ora são fragmentos anacrónicos ora ecos de atuações alheias, que urge fazer seus. Este posicionamento singular favorece o questionamento dos percursos e projetos de vida, à luz do património pessoal e da tessitura social, cujas fissuras se manifestarão com tanto maior vigor quanto maior a apropriação (desejada e consciente) e a significação do processo de “orientar-se” pelos sujeitos psicológicos. É, afinal, a

²⁴ Ana Paulino, psicóloga no Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da Vida (SCPOV.LV) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP); Ana Mouta, psicóloga residente do SCPOV.LV – FPCEUP; Luciano Moreira, psicólogo no SCPOV.LV – FPCEUP; Inês Nascimento, coordenadora e supervisora científica do SCPOV.LV – FPCEUP

consagração do estudante como pessoa que eventualmente perturba o substrato emocional da experiência de viver a academia. As escolhas não se circunscrevem, agora, a momentos compassados no tempo, mas, emergindo recorrentemente, implicam a totalidade do sujeito psicológico, já não exclusivamente o estudante e as suas competências académicas, mas a pessoa e a sua competência vocacional. A partir da experiência de intervenção psicológica vocacional (consulta e consultoria) com estudantes do ensino superior, procurar-se-á, nesta comunicação, refletir como, partindo de uma conceção ecológica, construtivista e desenvolvimentista do comportamento vocacional, se interpela e questiona criticamente para acolher as preocupações e aspirações dos jovens universitários e os apoia na (re)configuração dos seus projetos de vida, entendidos, aqui, enquanto projetos de autor.

1. Do *Processo de Bolonha*: efeitos calculados, efeitos imprevistos

Sobre a figura da instituição universitária incidiram sempre leituras socio-históricas que contribuíram para a consagrar como um eixo fundamental da sociedade contemporânea. A universidade, sede de produção de conhecimento científico integral, influencia e reflete a arquitetura social. *Mutatis mutandis* as transformações que ocorrem numa, decorrem noutra.

Assim – agora, que urge pensar a Europa – é compreensível que as instâncias políticas questionem – e procurem (re)definir – o lugar e a missão das instituições de ensino superior. Nesse sentido, houve, pelo menos desde a década de noventa, um conjunto de deliberações e compromissos, nem sempre bem articulado – designado *Processo de Bolonha* –, que, grosso modo, prefigura uma Área de Ensino Superior Europeia, estruturalmente harmoniosa e homogênea, sensível às necessidades e exigências do mercado de trabalho e da competitividade crescente da economia mundial²⁵, válida, reconhecida e de qualidade,

²⁵ A ênfase na “instrumentalidade” do conhecimento, se não ignora, negligencia a distinção entre ciência e tecnologia. Entre os estudantes, as vozes mais reticentes relativamente à orientação dos *curricula* para o mercado laboral provêm da área das humanidades (Eurobarometer, 2009). Na medida em que se trata de um dos grupos mais vulneráveis ao desemprego, ao emprego precário ou ao emprego indesejado (entendendo-se, por emprego

instituindo um arco de aprendizagem ao longo da vida e transfronteiriço (The Bologna Declaration, 1999).

Porém, ter-se-á tomado à letra o esboço – desenvolvido ao longo da última década e meia –, dissipando-se, no esforço de convergência dos países signatários, parte do espírito (Eurydice, 2010). Consideremos a reestruturação dos ciclos de estudos e, especificamente, a definição temporal da licenciatura para três anos. A necessária reorganização dos cursos implicou menos a reconfiguração dos *curricula* – cuja flexibilidade e plasticidade deveria servir a construção de percursos académicos idiossincráticos – e resultou mais de uma violenta e súbita contração. É esta redução temporal dos cursos que marca e constitui o núcleo central da representação social dos estudantes de ensino superior acerca do *Processo de Bolonha*²⁶ (Cristea, 2007).

Não obstante as suas vicissitudes e os seus equívocos, o *Processo de Bolonha* tende a deslocar o centro do processo de ensino-aprendizagem do *magister* para o *alumnum*. Tradicionalmente, a experiência do ensino superior institui-se nas narrativas de vida como *topos* de transição da adolescência para a adultez, inspirando a configuração pessoal das diferentes áreas de vida. O estudo e o lazer, a diferenciação de diversos círculos de relações (satisfazendo necessidades e aspirações do sujeito psicológico e, portanto, fundadas sobre vínculos emocionais mais ou menos intensos), a construção de relacionamentos amorosos estáveis e mais duradouros – tudo, enfim, participa da experiência universitária. Trata-se, ainda hoje, de um período de moratória em que a premência do benefício manifesto do trabalho, *i.e.*, a disponibilidade financeira (Jahoda, 1982), em geral não se faz sentir. Se, por um lado, *Bolonha* assume o desígnio de fomentar a articulação entre as instituições de ensino

indesejado, aquele que integra funções que, do ponto de vista subjetivo, não correspondem às aspirações alimentadas antes e durante a frequência universitária), estes dados são sintomáticos.

²⁶ São remetidos para a periferia da representação social os componentes de inovação, mudança, oportunidades e informação reestruturada (Cristea, 2007).

superior e a sociedade, por outro, no próprio processo em curso, parecem abrir-se vias que o pervertem.

O 1.º Ciclo de estudos, correspondente, em Portugal, à licenciatura (Bologna Process: National Report from Portugal, 2007), cuja definição temporal estaria de acordo com a sensibilidade do mercado de trabalho, coloca o estudante num cenário ambíguo. Por um lado, ainda se desconhece a reação do empregador ao novo grau académico e, por outro, aumentam as expectativas institucionais de prolongamento de estudos para o 2.º Ciclo. Assim, não obstante as qualidades que teoricamente lhe podem ser reconhecidas, o *Processo de Bolonha* fracassa parcialmente na consagração do Mestrado e do próprio Doutoramento enquanto ciclos de estudos dirigidos aos estudantes que desejem prosseguir um investimento académico (e muitos estudantes que não o pretendem veem-se compelidos a desenvolver trabalhos de investigação que se apresentam sofríveis e inibem a possibilidade de uma gestão temporal mais favorável ao aperfeiçoamento de competências técnicas que gostariam de apurar e, muito provavelmente, serão chamados a usar), bem como na integração da aprendizagem ao longo da vida nos itinerários profissionais.

Estarão, pois, os novos planos de estudo a corresponder aos interesses e necessidades de aprendizagem dos estudantes? Será indiscutível a sua relevância na formação dos perfis de competências profissionais que o mercado de trabalho está cioso de acolher? Será, realmente, Bolonha um espaço de oportunidades, à escala nacional ou europeia? E para quem, afinal? Por fim, a questão angular: Assiste-se ou não à afirmação de um novo momento socialmente estruturado para a escolha vocacional que assemelha o culminar do 1.º ciclo de estudos universitários ao 9.º e 12.º anos? Através de efeitos calculados e imprevistos, o *Processo de Bolonha* contribui ou não para a renovação do ensino superior enquanto território declarado da Psicologia Vocacional?

2. Dos efeitos às implicações no processo de “orientar-se”

O Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da Vida (SCPOV.LV) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), reconhecendo há algum tempo a pertinência destas interpelações, procurou nas suas linhas de ação ensaiar diferentes respostas, refletindo, na diversidade dos projetos, a complexidade da intervenção com o público universitário.

Interessa, aqui, compreender, por um lado, a relação entre a implementação do *Processo de Bolonha* e o comportamento vocacional no ensino superior e, por outro, pensar acerca das implicações que decorrem dessa relação para a intervenção vocacional no quadro de uma conceção ecológica, construtivista e desenvolvimentista do comportamento vocacional (Coimbra & Coimbra, 1991).

Uma das primeiras reverberações do *Processo de Bolonha* na intervenção psicológica vocacional tem lugar a montante do ensino superior, precisamente nas transições para o ensino secundário e para o ensino superior. Se, nesses momentos, já era prática corrente, entre a equipa de psicólogos/as do SCPOV.LV, proporcionar condições para a exploração dos programas dos cursos associados às profissões de interesse do cliente, a partir dos seus critérios pessoais, tem-se revelado cada vez mais pertinente estender essa atividade aos programas de mestrado e doutoramento. Desde logo, as inquietações e expectativas dos jovens relativamente ao ensino superior consolidam-se a partir da aceitação das representações mais comuns do que é a experiência universitária e do que é o próprio vocacional. Por conseguinte, a exploração intencional dos programas (bem como do contexto universitário), com base em critérios pessoalmente significativos, favorece a construção de uma visão singular acerca da integração da universidade no projeto de vida, contribuindo para a expansão ou circunscrição das escolhas, assim como confere o *quantum satis* de realismo às aspirações. Efetivamente, se muitos jovens clientes encaram este desafio com certa surpresa,

também reconhecem, na revisão pessoal do processo, como afinal a atividade os envolveu e se revelou importante para o modo como delimitam o campo dos investimentos possíveis em que firmarão as suas escolhas.

Por outro lado, parte dos pedidos de apoio vocacional (Nascimento & Coimbra, 2005) recebidos pelo SCPOV.LV, expõem, na formulação espontânea do cliente, a dificuldade em eleger um campo de estudos de mestrado. Se, concomitantemente, a instabilidade associada ao mercado de trabalho, a desvalorização social da instituição académica (que não se deslinda do que se pode designar por mercantilização dos títulos) e correspondente ineficácia na potenciação da mobilidade social (Valentim, 1997), e o *Processo de Bolonha* contribuem para espoletar nos *alumni* a consciência da transitoriedade (ou não) da academia nos seus projetos de vida, confrontando-os mais cedo com a inevitabilidade das escolhas (e até na medida em que esses momentos se disseminam ao longo dos cursos), também os lançam, por vezes, sem rede, nesse processo de *orientar-se*. Este novo momento, socialmente marcado, cruza-se com o desenvolvimento do sujeito psicológico numa época e numa sociedade em que as fronteiras entre a adolescência e adultez deram lugar a um estágio de maturescência prolongado (Nascimento, 2007). Estes jovens-adultos constituem um público *sui generis*, que se apresenta na consulta psicológica particularmente predisposto à exploração do património pessoal simbólico passado²⁷. De facto, caracteriza-os o pronto reconhecimento da urgência de adotar uma atitude crítica face aos critérios que guiaram (ou impuseram) as escolhas anteriores e uma disponibilidade psicológica para (re)significar o conjunto das experiências a partir das quais se construíram enquanto pessoas.

Até aqui referimo-nos exclusivamente à consulta psicológica vocacional individual. Conquanto canal privilegiado, não subsume a diversidade de modos de intervenção possíveis e ensaiados pelo SCPOV.LV. De facto, o *Processo de Bolonha* concede ao estudante a

²⁷ Noutro lugar, expusemos como um certo “inesperado desejar” favorece a identificação pessoal dos clientes com a conceção do desenvolvimento vocacional subjacente à intervenção (Mouta, Paulino, Moreira & Nascimento, 2011).

possibilidade de orientar os seus estudos de forma singular, através da seleção das disciplinas optativas (cujo leque aumenta). A emergência cíclica deste confronto com a escolha pressupõe a significação das experiências – processo psicológico radical no orientar-se. Território pródigo, o renovado ensino superior nem sempre favorece a exploração intencional das oportunidades, albergando frequentemente trajetórias erráticas, baseadas em experiências avulsas e justapostas.

Que atenção tem sido dada aos critérios de escolha das disciplinas optativas, nos cursos de ensino superior, por parte dos Conselhos Pedagógicos? Mantêm-se ou alteram-se estes critérios no que diz respeito à escolha do ramo de especialidade? Que condições para a exploração intencional e significação dos diferentes ramos de especialidade são oferecidas aos alunos? E em que consiste a preparação dos alunos para a transição para o mercado de trabalho? O Suplemento ao Diploma do Aluno, no qual a instituição de ensino descreve as características gerais do curso (Comunicado de Berlim, 2003), apetrecha o aluno de uma ferramenta potencialmente útil para a integração no mercado do trabalho, mas não substitui a narrativa pessoal, cuja singularidade é fonte de diferenciação. A exploração reconstrutiva do investimento vocacional funda-se na competência vocacional e (dialeticamente) gera-a. Através dela, o sujeito psicológico é capaz de estabelecer numerosas pontes entre as experiências passadas (académicas ou não) e as tarefas e solicitações próprias de um determinado exercício profissional. Neste sentido, a competência vocacional é profundamente generativa e indissociável do desenvolvimento psicológico e vocacional.

Portanto, os projetos que SCPOV.LV concebeu e dinamizou – autonomamente ou em colaboração, diretamente na comunidade ou no seu espaço próprio – com públicos do ensino superior, têm o desenvolvimento da competência vocacional como objetivo primordial. Trata-se de oito iniciativas, cinco das quais assentam, fundamentalmente, na modalidade direta de intervenção. Referimo-nos à (i) “Receção Calo(i)rosa”, destinada aos estudantes do 1.º ano;

(ii) “Aproximações”, destinado a apoiar os estudantes do curso de Psicologia na transição do 1.º para o 2.º ciclo de estudos; (iii) “Re-Orientar”, destinado a estudantes universitários que sentiam necessidade de reconfigurar o seu percurso formativo; (iv) “Um lugar ao sol ou à sombra da bananeira?”, destinado a apoiar jovens recém-formados na transição para o mercado de trabalho²⁸; (v) consultoria a estudantes do 4.º ano no quadro da sua formação académico-profissional (Mouta e Nascimento, 2005).

As restantes três iniciativas decorreram ao abrigo da modalidade de intervenção indireta. São elas: (i) as Oficinas inspiradas no projeto da Receção Calo(i)rosa e desenvolvidas no quadro do Sistema de Mentoria da FPCEUP, com estudantes do 2.º e 3.º anos, que, por sua vez, seriam mentores de estudantes do 1.º ano; (ii) o Projeto 2EX, em colaboração com o Grupo de Intervenção, Voluntariado e Envolvimento da FPCEUP, destinado a alunos do 8.º ano de escolaridade e aberto à colaboração voluntária de estudantes do ensino superior, assim, como (iii) a expansão dos territórios de intervenção vocacional para a internet, o expositor e o Boletim “REVELações”.

A reconfiguração do Ensino Superior, orientada pelo *Processo de Bolonha*, convoca as unidades de apoio psicológico. Cruzam-se, na experiência da academia, o sujeito psicológico em transição e construção de si e de um projeto de vida com as oportunidades e fissuras na tessitura de um *topos* socialmente consagrado à experimentação. Compete às instituições de ensino superior introduzir de forma sistemática e coerente oportunidades que estimulem a integração e significação das experiências, quer, como vimos, através da intervenção direta dos psicólogos junto dos alvos quer através da capacitação de interlocutores privilegiados, como os estudantes mais velhos ou os próprios docentes. Porque os guiões vocacionais padecem de uma certa obsolescência, o sujeito psicológico é chamado a produzir guiões originais em cenários abertos.

²⁸ Estes quatro primeiros projetos foram anteriormente descritos de forma sucinta num *poster* apresentado ao I Congresso RESAPES (Nascimento & Mouta, 2010), para o qual se remete o leitor interessado.

A renovação do ensino superior implica a diversificação da intervenção psicológica vocacional, já não circunscrita à consulta psicológica vocacional, mas recorrendo igualmente à consultoria e a novas formas e meios de relação e de comunicação com a comunidade académica (discente e docente) e não académica. Deste modo, as unidades de apoio psicológico, presentes nos estabelecimentos de ensino superior ou fora deles, não devem limitar-se a partir, exclusivamente, das necessidades identificadas pelo(s) estudante(s), mas sim a participar, desde o início, na ativação do próprio processo de *orientar-se*, cuja estimulação, desejada e intencional, é, em si mesma, motor de desenvolvimento vocacional e contexto de estruturação das competências que permitirão à/ao jovem universitário apropriar-se, segundo critérios de relevância pessoal, de quanto a Faculdade, o curso ou as unidades curriculares podem oferecer-lhe com valor para a gestão da sua relação, presente e futura, com o aprender e o trabalhar e para a progressiva consolidação da sua identidade pessoal e profissional.

Referências

- Bologna Process: National report from Portugal (2007). Consultado a 16 de abril de 2012 em http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_Portugal2007.pdf
- Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Comunicado de Berlim. (2003). Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Consultado a 16 de abril de 2012 em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/24850512-4E2F-4579-829F-80CB905A5CC8/366/ComunicadodeBerlim1.pdf>
- Cristea, M. (2007). *The social representation of the Bologna Process: an exploratory study*. Consultado a 16 de abril em http://www.euophd.eu/html/_onda02/07/PDF/9th%20Lab%20Meeting%20Didactic%20Material/Participants/Cristea-Article.pdf
- Eurydice. (2010). *Focus on higher educations in Europe 2010: the impact of the Bologna Process*. European Commission.

- Eurobarometer. (2009). *Students and higher education reform: survey among students in higher education institutions in the EU Member States, Croatia, Ireland, Norway and Turkey*.
- Jahoda, M. (1982). *Employment and unemployment: a social-psychological analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nascimento, I., & Coimbra, L. (2005). Pedidos, problemas e processos: alguns dilemas da intervenção em consulta psicológica vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 1-14.
- Mouta, A., & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: uma experiência de Consultoria a Professores. In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 87-101.
- Mouta, A., Paulino, A., Moreira, L., & Nascimento, I. (2011). *Percursos sem sentido, percursos sentidos. Reflexões acerca da experiência de intervenção com adultos em processo de (re)orientação vocacional no SCPOV.LV*. Comunicação apresentada no II Congresso Internacional Interfaces da Psicologia da Universidade de Évora.
- Nascimento, I. (2007). *Investimento no trabalho e na parentalidade e relação interpapéis: uma análise da transmissão intergeracional*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto: Dissertação de Doutoramento.
- Nascimento, I., & Mouta, A. (2010). *Tornar-se estudante universitário: promover o desenvolvimento vocacional pela significação das experiências vividas ao longo do ensino superior*. Poster apresentado no I Congresso RESAPES. Aveiro.
- The Bologna Declaration. (1999). Consultado a 16 de abril de 2012 em http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- Valentim, J. (1997). *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo das Letras.